



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo:
Las altas capacidades en España e Italia: Legislación y
nuevos programas de intervención

Autor/es

Marta Gálvez Hernández

Director/es

Adoración Alves Vicente

Facultad / Escuela

Año

Facultad de Educación

2013-2014

ÍNDICE

RESUMEN y PALABRAS CLAVE

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

CAPÍTULO I. Marco teórico

- 1.1 Teorías sobre las altas capacidades
- 1.2 Terminología
- 1.3 El mito sobre los niños con altas capacidades
- 1.4 Características de los niños con altas capacidades
- 1.5 El contexto: Familia y escuela

CAPÍTULO II. Legislación

- 2.1. Legislación Internacional
- 2.2. Legislación española
 - 2.2.1 Términos
 - 2.2.2 Principios
 - 2.2.3 Primeras leyes, órdenes y reales decretos específicos promulgados
 - 2.2.4 Respuesta educativa
 - 2.2.5 El papel de los padres
- 2.3. Legislación italiana
 - 2.3.1 Términos
 - 2.3.2 Principios
 - 2.3.3 Primeras leyes, órdenes y reales decretos específicos promulgados
 - 2.3.4 Respuesta educativa
 - 2.3.5 El papel de los padres

CAPITULO III. Acciones educativas

CAPÍTULO IV. De la teoría a la práctica: El “Proyecto Eureka” y “Education to Talent”

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMEN

Mediante este trabajo se pretende mostrar la situación de las altas capacidades en dos países que siempre se han considerado similares por su cultura: España e Italia. El tema va introducido por un marco teórico sobre las altas capacidades. A continuación, se exponen las principales acciones legislativas tomadas por la Unión Europea, y posteriormente se realiza una explicación detallada de la legislación de España y otra sobre la legislación de Italia, para poder apreciar la evolución en este ámbito en ambos países. Se explican las principales acciones educativas en el ámbito escolar y extraescolar de los dos países y, por último, se realiza la comparación entre un programa español y uno italiano, para conocer las semejanzas y las diferencias.

PALABRAS CLAVE: altas capacidades, legislación, acciones educativas, programas, innovación, España, Italia.

JUSTIFICACIÓN

Es un hecho que existen grandes diferencias entre los veintiocho países miembros de la Unión Europea, en áreas tan variadas como la economía, la cultura, la religión y, en nuestro caso, la educación. Así mismo, diversas instituciones como la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo o el Consejo de la Unión Europea en Educación, Juventud y Cultura diseñan objetivos comunes y proponen compartir buenas prácticas en el ámbito de Educación entre los estados miembros. Se han obtenido numerosos avances en la calidad de la educación pero, a pesar de ello, siguen siendo los países miembros los que tienen la competencia de establecer un sistema de educación y formación propio. Como consecuencia, en países como España e Italia cierto sector del alumnado no llega a recibir la educación específica y plena que necesita.

Este es el caso del alumnado con altas capacidades. En las últimas dos décadas la atención hacia este alumnado ha aumentado en la Unión Europea. Serán la Declaración de Salamanca y la Recomendación nº1248 del Consejo de Europa las que supongan un punto de partida en este tema para diversos países, entre ellos España e Italia.

Conocer la situación actual de nuestro país y de un país vecino como Italia en la atención de las necesidades educativas especiales de estos alumnos, es determinante para comprender las deficiencias existentes en nuestros sistemas educativos y poder subsanarlas. Además, la posibilidad de comparar estas dos realidades educativas nos permitirá confirmar el rechazo del mito de que ambos países son similares culturalmente, por lo menos en este caso. Por ello, en este trabajo se realiza una revisión de la legislación de los dos países en el ámbito de las necesidades educativas especiales y más concretamente de las altas capacidades, donde se observan las principales modificaciones hacia una atención plenamente satisfactoria de las necesidades de este alumnado.

No obstante, a pesar de estos avances a nivel legislativo, la puesta en práctica de la norma dista mucho de alcanzar las esperadas metas. Con el fin de aumentar nuestro conocimiento sobre la situación real en la práctica en este campo, y como comparación y confirmación de las diferencias entre España e Italia, se presentan dos programas innovadores de intervención y formación sobre las altas capacidades. Una vez más se podrá comprobar que ambos países se encuentran en fases completamente diferentes, y que el camino que queda por recorrer todavía es muy largo.

La elección de este tema está fundamentada en un interés creciente hacia las altas capacidades desde mi infancia, que aumentó tras mi Erasmus en Italia. Durante mi asistencia a la Universidad de Padova el curso pasado, tuve la posibilidad de acercarme, gracias a mis profesores, a la situación de las altas capacidades en Italia. Por ello, tome la decisión de indagar en el tema y buscar las semejanzas y diferencias entre el sistema educativo de los dos países en los que he desarrollado mi formación, y centrar todo este proceso en las altas capacidades intelectuales.

OBJETIVOS

1. Profundizar en un marco teórico funcional sobre las altas capacidades intelectuales.
2. Describir y analizar la evolución legislativa en el ámbito de las altas capacidades en España e Italia.
3. Exponer y detallar diversas acciones educativas relevantes que se llevan a cabo en España e Italia.
4. Explicar y comparar dos programas actuales de atención a las altas capacidades intelectuales desarrollados en España e Italia.

CAPÍTULO I. Marco teórico

El primer paso que decidí dar para abordar el tema de las altas capacidades, fue conocer todas las propuestas teóricas reconocidas internacionalmente que, más o menos adoptadas en los diferentes países, forman la base del estudio de este tema.

En primer lugar, centre mi atención en las diferentes teorías sobre las altas capacidades y su explicación sobre las causas o el origen de las mismas. Después, me informé sobre los términos que se utilizan en este tema para evitar caer en errores de denominación y comprender a qué situaciones hacen referencia. A raíz del estudio de los términos, surgió la necesidad de conocer las características del alumnado y, como consecuencia, de aclarar algunos mitos que hay establecidos sobre estos niños. Al hablar de las características, no era suficiente con una simple enumeración, sino que me pareció interesante conocer la manifestación de las mismas en el contexto del niño y las necesidades que se deben satisfacer para que su desarrollo sea pleno.

Todo ello, me permite que el análisis de la legislación sea más claro y profundo, puesto que fijándome en la presencia o ausencia de estos aspectos en la normativa, puedo comprender la evolución en la atención al alumnado con altas capacidades.

1.1 Teorías sobre las altas capacidades

Estas teorías, recogidas en los diferentes modelos, transforman los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades. González (2009) habla de cuatro modelos explicativos de la superdotación: basados en las capacidades, basados en el rendimiento, cognitivos y socioculturales. Dichos modelos, que explicaré a continuación, engloban varias teorías según el elemento en el que se centran.

Modelos basados en las capacidades

Estos se basan en las capacidades y su estructura para explicar la inteligencia. La superdotación queda definida como “un alto grado de talento específico de la persona” (ibíd., 2009, p. 279). La diferencia principal que establece la autora en estas teorías es el número, tipo o nivel de los factores intelectuales exigidos. Como consecuencia, habla de modelos unidimensionales y modelos multidimensionales. Del primer tipo está el modelo de Terman, que hace referencia a una capacidad, la capacidad intelectual general. En el caso de los multidimensionales, está el modelo de Gardner (2012) y su teoría de las inteligencias múltiples, donde se recogen siete tipos diferentes de inteligencias.

Modelos basados en el rendimiento

Según González (2009) Estos modelos “consideran como condición necesaria para la superdotación que el sujeto de muestras de un talento relativamente estable”. En este grupo se encuentra el *modelo de los tres anillos* de Renzulli (1978). Los anillos se refieren a los tres rasgos que debe tener el superdotado, tanto en áreas generales como específicas: capacidad intelectual superior a la media, creatividad y motivación.

La autora menciona a Mönks y van Boxtel (1988, cit. en González, 2009, p. 279), que amplían el modelo del primero “dentro de un contexto social y de acuerdo con las condiciones personales del desarrollo del individuo” Por lo tanto, no consideran que sea un fenómeno aislado sino que es dinámico y depende del contexto.

Modelos cognitivos

Estos modelos se basan en las operaciones y los procesos cognitivos para explicar la inteligencia y su funcionamiento. En este grupo, la autora habla de la *teoría implícita pentagonal sobre la superdotación* de Sternberg (1994) y los cinco criterios que debe cumplir una persona para denominarla superdotada. Estos criterios son: el de excelencia, el de rareza, el de productividad, el demostrabilidad y el de valor (ibíd., 2009, p.279).

Modelos socioculturales

En este grupo se recogen los modelos que valoran de forma explícita el papel de las variables contextuales, ambientales y experienciales. La autora destaca el *Modelo piramidal de las capacidades excepcionales* de Piirto (1994, cit. en González, 2009, p. 280), que consta de tres niveles. De la base a la cúspide, estos niveles son la personalidad, las puntuaciones del coeficiente intelectual que varían según la capacidad y por último, el talento específico ya sea físico o mental en un campo concreto.

1.2 Terminología

Tras informarme en diversas fuentes sobre los términos utilizados, he podido sacar algunas conclusiones iniciales. Los diferentes términos surgen de la necesidad de explicar que las altas capacidades no tienen porqué darse siempre en la misma medida, ya que pueden ser moderadas o más altas. Así mismo, se utilizan para justificar el hecho de que la manifestación de altas capacidades no significa que exista una superioridad en todas las áreas. Estos conceptos permiten que todos usemos la misma terminología, facilitando tanto el reconocimiento y evitando la confusión entre los diversos agentes de la sociedad.

A través del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2012), he obtenido las definiciones más claras como es el caso del término “altas capacidades intelectuales” que designa, en general, a “aquellos alumnos que presentan potencialmente alta capacidad en una, algunas o en la mayoría de las áreas, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos”. Al tratarse de un término genérico, engloba los términos de superdotación, talento y precocidad, los cuales quedan explicados a continuación utilizando este mismo documento.

Para definir la superdotación, se utiliza el modelo de Renzulli (1978) mencionado en el apartado anterior. Por ello, las características del alumno superdotado son “capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas; alto grado de dedicación a las tareas, refiriéndose a perseverancia, resistencia, dedicación y

confianza en sí mismo; y altos niveles de creatividad” (CREENA, 2012). En este perfil, el nivel elevado se debe dar en todos los aspectos intelectuales citados, por lo tanto tiene un carácter de generalidad.

El término “talento”, en cambio, hace referencia a una capacidad superior en una o varias áreas específicas. Según la definición obtenida en el documento, la principal diferencia entre este término y el anterior es que el talento hace referencia a un ámbito concreto, por lo que en los demás pueden aparecer niveles medios o incluso bajos. Así pues, el perfil que presenta este tipo de alumnado es irregular en relación con las competencias, mientras que en la superdotación sería más regular. El talento puede ser simple, cuando se da en un solo ámbito, múltiple cuando se da en varias aptitudes específicas de forma inconexa, complejo cuando se da en varias aptitudes específicas de forma conexa y conglomerado cuando se combinan talentos complejos con uno simple o con uno múltiple.

El último término que considero que se debe aclarar para poder abordar posteriormente la legislación, es “precocidad”. La precocidad es un fenómeno evolutivo, por lo que “está asociado a un desarrollo temprano de cualidades y aptitudes que son propias de una edad más madura” (CREENA, 2012). La principal diferencia con la superdotación y el talento es que, a pesar de acceder antes a los recursos intelectuales básicos, estos pueden mantenerse o no al terminar la maduración. Considerar este tipo de alta capacidad, principalmente en las edades tempranas, evita que se diagnostique a un alumno como superdotado o talentoso de forma errónea.

Todos estos términos explicados anteriormente se utilizan a nivel europeo. Este acuerdo permite que los estudios y avances que se hagan en diferentes países, puedan extrapolarse a toda Europa.

1.3 Los mitos sobre los niños con altas capacidades

En este apartado pretendo aclarar algunas de las concepciones erróneas que se tienen sobre el alumnado con altas capacidades. Surgen del desconocimiento de las características y necesidades de estos niños, y como consecuencia provocan que no se les identifique cuando están en el aula o en casa, así como la asociación de sus actos a algún tipo de problema en lugar de relacionarlo como una muestra de altas capacidades. Antes de comenzar este trabajo, yo misma tenía una concepción errónea de algunas características de este alumnado. Esto provoca que se crean “mitos”, que pueden entorpecer la labor con las altas capacidades y por ello conviene aclararlos.

El Gobierno Vasco hace referencia a los mitos sobre las altas capacidades en el libro *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* que se publicó en 2013. Por su gran importancia, voy a comentar alguno de los más importantes que se recogen en ese documento.

En primer lugar, se debe aclarar que los alumnos con altas capacidades no destacan siempre en todas las áreas. Aunque comúnmente se crea que este alumno triunfará académicamente, pueden incluso llegar al fracaso escolar. Derivado de este mito, está la idea de que un alumno con altas capacidades puede aprender por sí mismo sin ayuda, cuando la realidad es que, aunque aprenden rápido y con facilidad, no se deben dejar sus necesidades sin atender y se les debe “orientar, apoyar y estimular para poder desarrollar sus capacidades” (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2013). Otro error común, es creer que el único aspecto a tener en cuenta es el coeficiente intelectual. Es necesario que se siga un proceso de detección porque, en ocasiones y debido a la tipología tan variada de este alumnado, pueden pasar desapercibidos.

Cuando nos hablan de un niño que tiene altas capacidades, en ocasiones pensamos que tiene problemas para relacionarse con los de su edad. Como se recoge en este mismo documento del Gobierno Vasco, algunos pueden necesitar “estrategias de relación social, pero

no es generalizable a este colectivo” (ibíd., 2013). Asociado a este problema para relacionarse, cuando pensamos en un niño con estas características, creemos que se aburrirá en la escuela. Esto puede suceder si la escuela no responde a todas aquellas necesidades que tiene el niño, y sobre todo, no da lugar a la creatividad y es repetitiva. Esto no significa que solo les pueda ocurrir a estos alumnos, ya que le puede pasar a cualquier persona en esas condiciones de rutina uniforme que no se adapta al alumnado.

Por último, y relacionado con su detección, se suele pensar que si un niño tiene altas capacidades hará muestra de ello a una edad temprana. Según esta guía de orientaciones educativas, “algunos de ellos pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío” (ibíd., 2013).

1.4 Características de los niños con altas capacidades

A la hora de hablar de características de los alumnos con altas capacidades se debe tener en cuenta que no estamos hablando de un grupo homogéneo. Esto quiere decir, que el alumno puede no presentar todas ellas o puede no presentarlas de forma continuada. A pesar de ello, se puede hablar de unos actos significativos en relación con la inteligencia, la creatividad, la personalidad y la aptitud académica de estos alumnos que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía recogió en el *Manual de atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales* (Barrera, Durán, González et al., 2008).

En relación con la inteligencia, los autores destacan la rapidez para relacionar, comprender y manejar ideas abstractas, complejas o nuevas. Esta rapidez y capacidad de relación se muestra también en el procesamiento de la información y en la elaboración de sus esquemas cognitivos. Según el Manual, presentan gran habilidad para “abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar” (Barrera et al., 2008), por ello también tienen capacidad superior para resolver problemas complejos. Además de su alta

memoria, son personas curiosas que quieren saber siempre el por qué de las cosas y con una amplia variedad de intereses.

Como ya he mencionado anteriormente, uno de los rasgos principales de las altas capacidades es la creatividad. Los niños con altas capacidades manifestarán la creatividad en las producciones que realicen, como juegos o música. Según los autores del documento, su pensamiento es más productivo que reproductivo, y esto se debe a la flexibilidad en sus ideas y pensamientos. Muestran mucha iniciativa e imaginación, y a la hora de resolver problemas y conflictos son capaces de adoptar diversos puntos de vista siempre caracterizados por la flexibilidad de opiniones.

En relación con su personalidad, estamos hablando de alumnos perfeccionistas, críticos consigo mismos y muy independientes, por lo que normalmente prefieren trabajar solos. A la hora de desarrollar cualquier trabajo que les motive, son perseverantes y se responsabilizan del éxito o el fracaso del mismo. Según Barrera et al., (2008), muestran confianza en sus propias posibilidades y, por tanto, integrado en un grupo, pueden llegar al liderarlo por esta seguridad que manifiestan, así como por su capacidad de convicción y persuasión.

La aptitud académica, en ocasiones, es la característica más evidente en un alumno con altas capacidades. Estos alumnos aprenden con facilidad y rapidez los nuevos contenidos, a pesar de su grado de dificultad. Tienen interés por adquirir nuevos conocimientos y muestran un afán de superación grande, lo que les permite desarrollar gran cantidad de trabajo, como explica este documento. Se caracterizan por su capacidad de generalizar el aprendizaje, es decir, de transferir lo que aprenden a nuevas situaciones, y su capacidad de automatizar destrezas y procedimientos mecánicos, como son la lectura o el cálculo. Esto está relacionado con su buen dominio del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo, y según Barrera et al., (2008), poseen también un vocabulario muy rico y adaptado par a su edad, así como un comienzo temprano en la lectura. Por último, hay que destacar su interés por unos temas

concretos, a los que dedican mucho esfuerzo para asimilarlos y profundizar en ellos, llegando incluso a especializarse en un tema concreto.

1.5 El contexto: Familia y escuela

El desarrollo de cualquier niño depende de varios contextos. En ocasiones parece que su aprendizaje solo está determinado por el ámbito escolar, pero el papel de la familia también es fundamental en su desarrollo. Aunque este trabajo esté centrado en las acciones educativas asociadas a la escuela, conviene hacer varias aclaraciones sobre la familia. En el caso de los niños con altas capacidades, la percepción y las expectativas de la familia van a determinar su comportamiento. Unas expectativas realistas, que se basen en el conocimiento de las características del niño potenciarán su desarrollo, mientras que lo contrario puede limitarlo.

La familia forma parte de un contexto sociocultural, que determinará los recursos, los criterios educativos, los hábitos sociales y los contextos de relación (Barrera et al., 2008). Estos factores del ambiente próximo del niño, también son factores determinantes en su desarrollo.

En relación con todo esto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía recogió en el *Manual de atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales* (Barrera et al., 2008) ciertas consideraciones que las familias deben tener en cuenta en la educación de sus hijos con altas capacidades intelectuales.

En primer lugar, el Manual expone que el papel de los padres debe ser el mismo que en cualquier situación, es decir, deben ejercer la misma autoridad y establecer las normas y límites que sean necesarios, sin que esto limite la flexibilidad y comprensión con el niño. Barrera et al., (2008) destacan la importancia de “favorecer una educación integral”, es decir, que se deben desarrollar todas sus facetas, como los aspectos afectivos, emocionales o

sociales, y no solo la intelectual. Los autores se refieren a que la familia debe aceptar al niño como es, demostrarle afecto, exigirle responsabilidad en determinadas tareas de casa y reconocer sus logros como a cualquier otro miembro de la familia. No hay que dar un tratamiento especial que le haga creer superior a cualquier otra persona, y por ello es interesante que participen en actividades con otros niños. En relación con esto último, los autores hablan de la importancia de “educar en el respeto hacia los demás” (ibíd., 2008). Se debe reforzar la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la integración social y la aceptación de otras personas.

Como ya he mencionado anteriormente, estos niños con altas capacidades intelectuales también necesitan estimulación. La finalidad es que consigan desarrollar el máximo tanto de los aspectos en los que destaca como aquellos en los que tiene capacidades similares a otros niños. Para ello, los autores aconsejan que se apoyen y respeten sus intereses y a la vez se les ofrezcan nuevas posibilidades de formación y enriquecimiento cultural en otros campos diferentes, mediante diferentes tipos de actividades extraescolares. Esto tiene que darse en la justa medida, puesto que no es aconsejable tampoco saturar al niño. Por tanto, todo esto debe estar planificado, de forma que no lleguen a aburrirse pero tengan la flexibilidad necesaria en su tiempo.

Barrera et al., (2008), también establecen como esencial la colaboración de las familias con el centro educativo, y de manera más concreta, con el profesorado. Esto solo es posible si la familia ofrece al centro toda la información relevante, para que se le pueda dar la mejor respuesta educativa. Esta respuesta tiene que ser coherente con las pautas educativas familiares, por lo que se debe llegar a un acuerdo entre profesores y familia, y se debe mantener el contacto continuo para posibles modificaciones.

Mediante todas estas pautas asociadas al ámbito familiar, lo que se pretende es que la atención que recibe el niño sea la adecuada en cada contexto de su vida. Bien es cierto, que esto solo se puede quedar en recomendaciones, mientras que la labor de la escuela sí que se puede mejorar con diferentes normativas que, por su carácter legislativo, deben cumplirse.

CAPÍTULO II. Legislación

Para poder determinar el punto en el que se encuentra la atención a las altas capacidades intelectuales en un país, creo que es necesario realizar una revisión de la legislación nacional e internacional sobre este mismo aspecto. En las siguientes líneas, explicaré las principales leyes y propuestas realizadas tanto a nivel europeo como a nivel estatal en España e Italia. De esta manera, podremos observar no solo la evolución a nivel legislativo, sino la diferencia entre dos países que normalmente se consideran similares culturalmente.

2.1 Legislación Internacional

En el ámbito internacional, la primera propuesta que favoreció el desarrollo de las altas capacidades fue la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Esta Declaración fue aprobada en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales organizada por la UNESCO en colaboración con el Gobierno español en el año 1994.

El documento destaca que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (UNESCO, 1994, pp. VIII) y por ello afirma que el sistema educativo debe responder a estas diferencias. En la Declaración resultó un gran avance porque habla de individualización del aprendizaje pero no propone centros especializados para ello, sino que establece que estas necesidades educativas especiales se traten en los centros ordinarios. Así pues, se introduce el término “integración” para este tipo de alumnado.

Aunque en términos generales habla de la discapacidad, en su Marco de Acción también se hace referencia a los alumnos con altas capacidades ya que dice que las escuelas “deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados” (UNESCO, 1994, pp. 6).

Esta propuesta de integración en escuelas ordinarias y un sistema educativo que atienda las características individuales de cada alumno, sin ningún tipo de discriminación, se completará con las acciones nacionales y regionales de cada país para alcanzar una educación para todos, como se propone en el primer capítulo de este mismo Marco de Acción (UNESCO, 1994, pp. 14). En otras palabras, se motiva a los diferentes países que formaron parte de la Conferencia a que desarrollen leyes propias que cumplan esta función.

El mismo año, el Consejo de Europa publica la Recomendación 1248 en la que no se habla de las necesidades educativas especiales de forma general, sino que se trata de forma específica la situación de los niños superdotados. En común con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), esta Recomendación hace hincapié en la necesidad de una educación individualizada en la medida de lo posible y recomienda que todos los Estados que firman la Convención Cultural Europea recojan en su legislación este aspecto para que los niños superdotados puedan recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades.

En este documento, se muestra el inicio de la búsqueda de un término más general, como será el de altas capacidades. En el punto 5 de la Recomendación 1248 se expone la necesidad de “la investigación fundamental sobre las nociones de “don” y de “talento”” (Consejo de Europa, 1994), lo que supone la atención a un alumnado más diverso que también muestra necesidades educativas especiales similares, pero que propiamente no se puede incluir en la definición de “superdotación”.

El Consejo de Europa, al elaborar esta Recomendación, tiene en cuenta también la importancia de que todas las medidas que se lleven a cabo no se desarrollen en centros especializados, sino en el sistema educativo ordinario. Utiliza el término “flexibilidad” como respuesta a estas necesidades, el cual veremos que es determinante en la legislación que se desarrolla a nivel estatal en España e Italia.

2.2 Legislación Española

Como ya he mencionado en el apartado anterior, los alumnos con altas capacidades, por sus características, también se encuentran en el alumnado que posee necesidades educativas especiales. Por ello, el espacio educativo debe ser el adecuado para favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades y lograr su inclusión en la escuela. Para conseguirlo, como expongo a continuación, se han aprobado diversas leyes, órdenes y decretos que regulan el sistema educativo en España. En los mismos, se puede apreciar una evolución favorable en la atención a las altas capacidades en las últimas dos décadas.

2.2.1. Términos

Desde 1990, nuestro país ha conocido cuatro leyes orgánicas de educación: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE). En estas leyes, se han utilizado denominaciones diferentes para describir la diversidad existente en las aulas, y más concretamente a los alumnos con altas capacidades.

Es la LOGSE (1990) la primera Ley Orgánica en la que se encuentra el término “Necesidades Educativas Especiales”. Supuso la reorganización del sistema educativo, y como tal, dedica un capítulo a la Educación Especial. En ella se expone que “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”. (LOGSE, 1990, art. 36)

En la misma, no se especifica que alumnos se incluyen en esta clasificación, pero sí que expone la posibilidad de la temporalidad de estas necesidades. Esta consideración permitirá

que sean más los alumnos que reciban atención si presentan necesidades especiales, ya que se elimina la presión del diagnóstico definitivo y permanente para toda la vida.

Como la LOGSE (1990) omite la consideración explícita de los superdotados, no será hasta el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se hable del término “sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales” como uno de las causas de estas necesidades especiales.

Estos términos se utilizan hasta la promulgación de la LOCE (2002), que hace referencia por primera vez el término “Necesidades Educativas Específicas” en su Capítulo VII, desligando en grupos diferentes las necesidades educativas especiales de los alumnos “superdotados intelectualmente”, término que utiliza en la sección 3ª de este mismo capítulo.

La última modificación en la terminología se da en la LOE (2006) que en el Título II sobre Equidad en la Educación considera al “Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo”. Este término, como ocurre en la ley anterior, separa en grupos las causas para recibir una atención educativa diferente a la ordinaria, distinguiendo entre las necesidades educativas especiales y, utilizado por primera vez, las “Altas capacidades intelectuales”. Esta ley no aclara que alumnos forman parte de este término. Es un término más general que la superdotación, que a su vez lo engloba.

La LOMCE (2013), a pesar de ser la última Ley Orgánica aprobada, no recoge ninguna modificación en cuanto a la terminología utilizada en la LOE (2006). El contenido en lo referente a las altas capacidades intelectuales es el mismo, aunque el artículo 76 quede redactado de diferente manera.

2.2.2 Principios

En lo referente a los principios que rigen estas Leyes Orgánicas, también se puede apreciar una evolución. La LOGSE establece en el capítulo V de Educación Especial que “la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar” (1990, pp. 28934). En la LOCE ya se establece que la atención especializada será “con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración” (2002, pp. 45201). En el Título II de Equidad en la Educación de la LOE encontramos que esta misma “se regirá por los principios de normalización e inclusión” (2006, pp. 17179). Por último, en la LOMCE (2013) los principios son los mismos que en la LOE ya que no se modifica el contenido de la misma.

En este caso el cambio en la terminología refleja un cambio en la forma de entender la educación. La integración es una inserción parcial o condicionada mientras que la inclusión es una inserción total e incondicional (Werneck, 2003). Esta autora expone un ejemplo de cada situación: el niño con discapacidad que se prepara en escuelas o clases especiales para poder integrarse parcialmente en las escuelas o aulas regulares estaría en un sistema educativo que se rige por la integración; mientras que un niño con discapacidad que se encuentra en la escuela regular estaría siendo educado bajo el principio de la inclusión. La misma autora da varias características de ambos principios. En el caso de la integración destaca que este principio se basa en las flexibilizaciones a los sistemas, siendo las personas con discapacidad las que se adaptan a los modelos que ya existen de la sociedad y que, esta misma sociedad, considera suficiente la presencia de personas con y sin discapacidad en el mismo entorno para denominarlo integrador. En cambio, Werneck señala que en el caso de la inclusión se exige la ruptura de sistemas y se realizan cambios que benefician a toda y cualquier persona de la sociedad. Esta inclusión “no se define solo por la presencia de las personas con y sin

discapacidad en un mismo ambiente, sino por las adaptaciones del ambiente para dar lugar a la diversidad” (Werneck, 2003, pp.16).

2.2.3. Primeras leyes, órdenes y reales decretos específicos promulgados

La LOGSE (1990) supuso un gran cambio en la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En términos generales, cabe destacar que la Educación Especial desaparece como modalidad educativa distinta a la ordinaria, que se limita la escolarización en centros específicos y se establece coordinación con los centros ordinarios. Con esta ley se establece la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad de alumnos mediante distintas medidas curriculares y organizativas. Todo ello, es aplicable a las altas capacidades puesto que se encuentran dentro de esta diversidad.

Para actualizar y adaptar todo el sistema educativo a lo aprobado en la LOGSE (1990), se publican diversas Órdenes y Reales Decretos. El primero a destacar es el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es el primer documento que describe de forma más detallada los distintos tipos de necesidades educativas especiales y la modalidad de intervención psicopedagógica necesaria en cada uno. En concreto, establece que los encargados de evaluar y seleccionar las medidas de atención educativa para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual serán “los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria” contando con “profesionales con una formación especializada” (1995, p. 16182).

El año siguiente se publica la Orden de 14 de febrero de 1996, donde el aspecto de la evaluación para las necesidades educativas especiales queda definido. Esta Orden establece la evaluación psicopedagógica como “un proceso de recogida, análisis y valoración de la

información relevante sobre los distintos momentos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas” (1996, p. 6919). Esta herramienta es de carácter obligatorio y la realizan los equipos tal como se menciona en el Real Decreto 696/1995. La novedad de esta Orden, además de la definición de evaluación psicopedagógica en sí, es la explicación de los aspectos que se deben incluir en la evaluación, y cómo determinarán los procesos de escolarización y sus criterios. A pesar de todo lo mencionado solo hace referencia a la sobredotación en una disposición adicional, donde expone que “el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta Orden a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación” (1996, p. 6922).

En lo referente a los procesos administrativos, en la Resolución de 29 de abril de 1996 se explica el procedimiento para solicitar la flexibilización del periodo escolar, y en la Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaria General de Educación y Formación Profesional, se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual para la aceleración educativa.

Estas medidas continuarán en vigor en la legislación posterior, es decir la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) mientras no se aprueben nuevos desarrollos normativos.

2.2.4 Respuesta educativa

También es necesario explicar cómo se ha concebido la respuesta educativa desde la Orden de 24 de abril de 1996 hasta la LOMCE (2013). Esta Orden es la primera disposición específica, concreta y aplicable a los superdotados en el ámbito educativo. En ella se trata por primera vez de forma detallada uno de los tipos de respuesta educativa: la flexibilización de

los diversos niveles, etapas y grados. Es una medida excepcional, y por ello solo se utiliza cuando son insuficientes, tanto para la atención de sus necesidades como para su desarrollo integral, las medidas del proceso ordinario de escolarización que el centro lleva a cabo. Según define la Orden de 24 de abril, esta medida “podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo” (1996, p. 15545). Se puede realizar un máximo de dos años en la Educación Obligatoria siempre que no se den en el mismo ciclo o etapa educativa, es decir, puede ser no más de un año en la Educación Primaria y no más de un año en la Educación Secundaria. Esta medida no es irreversible, puesto que se debe realizar un seguimiento y evaluación continuada, y puede anularse si no se cumplen los objetivos previstos.

La LOCE establece que la respuesta educativa consistirá en una “atención específica por parte de las Administraciones educativas” y “medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades” (2002, p. 45201). Es destacable el uso de la palabra “temprana” puesto que le da el carácter de prioridad a la identificación de este alumnado para que la respuesta educativa que reciba sea realmente la adecuada. Además, se habla nuevamente de flexibilizar la duración de los niveles y etapas, sin realizar una modificación explícita.

Será en el año 2003 cuando las condiciones de la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo se modifiquen con el Real Decreto 943/2003, de 18 de Julio. En el mismo, expone que la flexibilización “podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias” (2003, p. 29782). Su principal aportación es que, en condiciones excepcionales “las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones” (2003, p. 29782) y la misma se exige que vaya acompañada de medidas y programas de atención específica.

Años después, la LOE vuelve a recoger la importancia de la “valorar de forma temprana estas necesidades” (2006, p. 17280). No se detienen en la valoración de las mismas, sino que ya habla explícitamente de llevar a cabo “planes de actuación adecuados a dichas necesidades” (2006, p. 17280).

Por último, en lo referente a la respuesta educativa, la LOMCE (2013) añade un matiz ya que expone que “les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades” (2013, p. 97896). En este caso, se especifica como medida de atención a esta diversidad el programa de enriquecimiento curricular.

2.2.5 El papel de los padres

Otro aspecto que se ha especificado y detallado a lo largo de la legislación es el papel de los padres de los alumnos con altas capacidades. En un primer momento, la legislación contempla para todos los alumnos con necesidades educativas especiales que sean las Administraciones educativas las que regulen y favorezcan la participación con los padres y tutores en las decisiones de estos alumnos (LOGSE, 1990, p. 28934). Como no se habla de forma explícita de los alumnos con sobredotación intelectual, los principios que se aplicarán en este tema serán los dispuestos de forma general.

En el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, se especifica en las disposiciones generales como será la participación de los padres. Describe, que la información será “continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos, tanto antes de la matriculación como a lo largo del proceso educativo” y habla de “colaboración de los padres, tanto en el proceso de identificación de las necesidades como en las actuaciones de carácter preventivo o compensador” (Real Decreto 696/1995, p. 16182).

La LOCE recoge por primera vez la idea de un asesoramiento individualizado, además de la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos (2002, p. 25201). Este matiz puede entenderse como un cambio en el papel dominante para la toma de decisiones. En este caso, ya no se trata de que los padres o tutores participen o colaboren en las decisiones con la Administración, sino que es esta misma la que debe realizar la acción de asesorar a los padres, como principal agente de toma de decisiones.

La LOE conjugará las dos formas de entender la coordinación entre la Administración y los padres, ya que habla de “regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones” con la Administración y de un “asesoramiento individualizado” de esta misma a los padres. (2006, p. 17179). De esta manera, se equilibran los dos agentes de toma de decisiones potenciando una coordinación igualitaria entre ambos, sin que las decisiones de uno dominen sobre las del otro.

Además de todo lo citado anteriormente, las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas deben dictar las disposiciones que sean necesarias para el desarrollo y la ejecución de la normativa de carácter estatal que regula la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. Por ello, cumpliendo siempre la normativa del carácter estatal, encontramos Comunidades que han desarrollado una amplia normativa en este ámbito y otras que se han guiado exclusivamente por la legislación estatal, creándose una desigualdad tanto en cantidad como en calidad de normativa.

En esta línea, conviene destacar el Decreto 135/2014, de 29 de julio, que aprobó el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Este decreto se aplica en todos los centros docentes no universitarios de esta Comunidad Autónoma, exceptuando los centros docentes

no sostenidos con fondos públicos en los que se contravenga su legislación específica. Este Decreto busca la consecución del éxito escolar de todos los alumnos, desde un enfoque inclusivo, a través de la personalización de la enseñanza mediante propuestas de atención educativa que garanticen la calidad educativa. Destaca la importancia de la corresponsabilidad y cooperación de los profesionales, así como la participación y la colaboración con las familias y la evaluación, rendición de cuentas y coordinación con los servicios, entidades y agentes externos implicados. Este Decreto, en el Capítulo II recoge las medidas de intervención educativa, tanto generales como específicas, que se deben llevar a cabo, y explica el papel del centro en este proceso. Este documento debe tenerse en consideración por tratarse de una de las últimas publicaciones de este ámbito de las altas capacidades y por el futuro efecto en la labor docente de la Comunidad Autónoma de Aragón.

1.1 Legislación Italiana

2.2.1 Términos

La primera ley de referencia en Italia para los alumnos con necesidades educativas especiales es la Legge n. 527 04/08/1977 en la que se modifica la organización educativa. En el artículo 7 de esta misma ley se prevén formas de integración y apoyo a favor de los alumnos con hándicaps dentro de la escuela media, a los que considera desaventajados. Esta ley no hace referencia a los alumnos con altas capacidades por lo que está considerando estas necesidades específicas de los alumnos le favorecen por naturaleza en lugar de colocarlos en la misma situación de desventaja en el sistema educativo. Por tanto, al no considerar al alumnado con altas capacidades, tampoco se considera ninguna medida de atención o respuesta educativa para ellos, ni queda especificado el término oficial con el que se les debería designar.

No es hasta 1992 cuando se desarrolla la Legge n.104 05/02/1992 “per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. Esta misma ley, en su título queda definida como un marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con hándicap. La ley considera en este grupo a los sujetos que “presentan un deterioro físico, psicológico o sensorial, estabilizado o progresivo, que es causa de dificultades de aprendizaje, de relación o de integración laboral y por tanto determinan un proceso de desventaja social o de marginación”. Una vez más, los alumnos superiores a la media quedan fuera del ámbito de acción de la normativa, por lo que todos los avances que se realicen no podrán quedar aplicados para ellos.

En 2009 el Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca aprueba el documento “Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, en la que ya se habla de alumnos con discapacidad en lugar de alumnos con hándicap.

El término se modifica con la Direttiva Ministeriale de 27 de diciembre de 2012 “Stumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. En el propio título ya se hace referencia a “alumnos con necesidades educativas especiales” en lugar de hablar de alumnos con discapacidad. A pesar de presentar un avance en la denominación utilizada, más adaptado a la terminología europea, esta ley entiende que este grupo se divide en tres grandes categorías: la discapacidad, los problemas evolutivos específicos y las desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales. En ningún momento hace referencia a los alumnos con altas capacidades, que una vez más se quedan fuera de la normativa del Ministerio.

Así pues, puesto que la legislación no recoge nada sobre este alumnado, se puede comprender el hecho de que los documentos italianos referidos a las altas capacidades utilicen indistintamente los términos. Tras ponerme en contacto con la Associazione Italiana per lo

Sviluppo del Talento e della Plusdotazione, una de las principales asociaciones en el campo de las altas capacidades en Italia, me confirmaron que se habla a menudo de “plusdotazione”, “superdotazione”, “iperdotazione” y “alto potenziale cognitivo” para referirse al alumnado con altas capacidades. De esta manera, los términos italianos no sirven de diferenciación para realizar categorías dentro de un grupo heterogéneo como es el de las altas capacidades, sino que realizan la función contraria, englobando en un mismo término a alumnos con características diferentes.

2.2.2 Principios

En lo referente a los principios que rigen la legislación italiana se aprecia una evolución similar a la que he expuesto en la legislación española. En las primeras leyes se habla de integración de los alumnos. Este principio se mantiene hasta 2012, que se ve modificado con la Direttiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012 en la que, además de hablar de alumnos con necesidades educativas especiales, se propone la inclusión de este tipo de alumnado. Esto supone un gran avance a nivel estatal, puesto que se actualiza la normativa y se iguala en ese sentido a la mayoría de los países europeos. Aun así, no se puede pasar por alto el hecho de que la modificación es muy reciente en comparación, por ejemplo, con España, en donde la normativa ya se regía por este principio desde 2006.

2.2.3 Primeras leyes, órdenes y reales decretos específicos promulgados

El principal impulso a las altas capacidades no aparece de forma directa en la legislación italiana, sino que se da como consecuencia indirecta de la Legge n. 53 de 28 de marzo de 2003, en la que se definen las normas generales sobre la escuela elemental y la escuela primaria. En la misma, se les otorga independencia para establecer los objetivos específicos de aprendizaje, los marcos y las actividades del plan de estudios nacional mínimo y los

horarios. De esta manera, lo que se está otorgando es una gran autonomía para flexibilizar la enseñanza y adecuarla a la demanda existente.

Las recomendaciones elaboradas por la Unión Europea, como la Declaración de Salamanca y la Recomendación 1248, ambas de 1994, todavía no han sido aplicadas en la república italiana. No existe ningún tipo de normativa específica aunque la asociación “Rete per il Supporto e lo Sviluppo del Talento, delle Emozione e del Potenziale” (www.plusdotazionetalento.it) ha dado los primeros pasos para modificar esta situación. En la primera conferencia internacional sobre altas capacidades, que se celebró la primera semana de octubre de 2014, presentó un proyecto de ley nacional para reconocer las altas capacidades. Proponen un modelo didáctico inclusivo, con el que se apoye el potencial del alumno con talento y a su vez se implique a la clase entera para que aumenten las competencias de todos los estudiantes. La finalidad es conseguir que estos alumnos no sean invisibles nunca más a ojos de la legislación nacional.

2.2.4 Respuesta educativa

Debido a la falta de interés del gobierno hacia el alumnado con altas capacidades, la legislación a nivel estatal no recoge una respuesta educativa específica para los mismos. En general, hay pocas iniciativas de búsqueda científica y de sensibilización pública. La respuesta educativa queda en manos de la normativa regional, que como ocurre en España, está más desarrollada en unos lugares que en otros. Esto se debe a la Legge n.53 del 28 de marzo de 2003, mencionada en el punto anterior, que permitió mayor autonomía a las instituciones escolares, la cual algunas aprovecharon para poder dar la atención educativa adecuada a los alumnos con altas capacidades.

A pesar de las acciones que se llevan a cabo en ciertas regiones, la mayor parte de la respuesta educativa sigue estando en manos de las asociaciones privadas y no

gubernamentales, cada día más numerosas y activas. En concreto, son las regiones del Piemonte, la Lombardía y el Veneto, situadas en el norte del país, las que más esfuerzos han mostrado en este ámbito. Cabe destacar algunas de estas asociaciones, como pioneras y referentes en Italia.

En la región de Lombardía se encuentra Eurotalent (www.eurotalent.it), una organización internacional con sede en Milán que se ocupa tanto del reconocimiento de los alumnos con altas capacidades y lleva a cabo proyectos didácticos particulares con ellos, ya sea durante todo el año o durante las vacaciones. Además, oferta información y formación para docentes, padres y los propios niños. Esta organización surgió en septiembre de 1998 y es pionera en su campo.

En 2009 nace en Pavia, en la región de Lombardia, el “Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione” (labtalento.unipv.it/wordpress) dentro del Departamento de Psicología de la Universidad de Pavia. Se dedica también a la evaluación de los alumnos para determinar si poseen o no altas capacidades, y ofrece apoyo psicológico para ellos y sus familias. Esta asociación añade también su intención de producir instrumentos y material, así como de activar proyectos de investigación. La principal novedad es la intención de crear redes que conecten a las familias y los docentes entre sí. Tiene también un área de divulgación, para la sensibilización pública.

Un año después, en 2010 se funda la “Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione” (www.aistap.org/associazione) que toma como punto de partida el desarrollo legislativo y los proyectos que se han dado en Europa y el resto del mundo. Ellos mismos definen su misión como “desarrollar su potencial mediante la creación de procesos de evaluación, de modelos de intervención adecuados a su exigencias, ya sea a nivel curricular o extracurricular, de formación de docentes”. Esta asociación persigue unos objetivos muy

similares a los que pueden encontrarse en cualquier asociación o institución de España, lo que supone un gran avance en la situación italiana.

En la región del Veneto, una pequeña fracción de la escuela pública colabora con la Universidad de Padova, en el desarrollo de medidas de investigación y atención al alumnado con altas capacidades. Se centra principalmente en la formación del profesorado de la región en las altas capacidades, además de ofrecer información y apoyo a las familias.

Todas estas respuestas educativas se promueven, por lo tanto, por organizaciones privadas e universidades que comprenden la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada, que esté adaptada a las características específicas de estos alumnos para que puedan desarrollar todo su potencial. Por tanto, su visión de la situación es diferente a la del gobierno y a la vez se corresponde con las recomendaciones europeas sobre este tema.

2.2.5 El papel de los padres

El hecho de que las altas capacidades intelectuales no se consideren en la legislación no solo tiene una repercusión escolar, sino que también influye en el ámbito familiar. Al no contemplar a estos alumnos como personas con necesidades educativas específicas, tampoco se les tiene en cuenta como destinatarios de un apoyo educativo. El apoyo que se ha propuesto en Europa no solo se da en la escuela, sino que las familias de los alumnos reciben información y formación sobre las necesidades de sus hijos y la mejor manera de actuar respecto a ellas. En este aspecto, Italia también presenta cierto desfase respecto a otros países de la Unión Europea. Una vez más, son las organizaciones privadas las que tienen un papel fundamental en el apoyo a las familias, así como ciertas instituciones escolares que gracias a su autonomía desean ofertar esta ayuda a los padres de los alumnos con altas capacidades. Así pues, este es otro aspecto que falta por aclarar en la normativa estatal.

CAPÍTULO III. Acciones educativas

En este capítulo comentaré las principales acciones educativas relacionadas con las altas capacidades intelectuales que se ofrecen en España y en Italia. He realizado una separación entre las que se ofertan en el ámbito escolar y las que se desarrollan en el ámbito extraescolar, puesto que de esta manera se aprecian mejor las diferencias entre los dos países. Estas acciones son la consecuencia directa de la legislación explicada en el capítulo anterior, así como del concepto que se tiene en el país de las necesidades de este tipo de alumnado.

Igual que ocurre en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, existen variables que determinan la medida más adecuada para cada persona, cuya finalidad es siempre conseguir el mayor desarrollo de las capacidades. Por lo tanto, no podemos considerar una medida como eficaz en sí misma, sino que hay que valorarla en relación con el niño y su situación.

España

En el ámbito escolar

Como he explicado en el capítulo II, la legislación española sí que recoge medidas de atención educativa para los alumnos que posean altas capacidades intelectuales. Estas medidas, relacionadas con los modelos organizativos y programas de intervención, son la flexibilización, el enriquecimiento y el agrupamiento (Martínez et al., 2012). Además, existe la posibilidad de tutorías, aulas y espacios de apoyo, trabajo con expertos, clases especiales y centros específicos (Martínez y Guirado, 2010) que también comentaré a continuación.

En primer lugar la flexibilización, también llamada aceleración, se desarrolla tanto en aula ordinaria como en aula específica y tiene diversas variantes. La principal es la “reducción de alguno de los ciclos de enseñanza” (Martínez et al.2012), aunque también existe la posibilidad de avanzar un curso, realizar compactaciones parciales o para grupos de materias, llevar a cabo una doble asistencia, e incluso la educación domiciliaria o a distancia. Como comentan los autores, esta medida soluciona los problemas asociados a motivación, pero no significa

que la igualdad en capacidades cognitivas con sus compañeros de clase este unida a una igualdad en el desarrollo emocional y social.

Por otro lado, el agrupamiento “se fundamenta en el hecho de pensar que juntando alumnos de características similares es posible dar una mejor respuesta educativa a estas necesidades” (Martínez et al., 2012). También se mejoran el rendimiento y la motivación sin afectar al desarrollo emocional y social, cuando se da en algunas materias, en una parte del tiempo o en actividades extraescolares.

Independientemente de la escuela ordinaria, existen centros específicos. Según Martínez y Guirado (2010), en España no se dan actualmente en el ámbito público, pero existen algunas iniciativas de carácter privado. Dentro de la escuela ordinaria, existen las clases especiales en las que se produce la misma situación que la del centro específico, puesto que se separan los alumnos con altas capacidades del resto de alumnos para agruparse durante un periodo de la actividad escolar. Es similar un tipo de agrupamiento, pero no es aconsejable por sus efectos segregadores.

También existe la posibilidad del enriquecimiento del currículo, que equivale a una adaptación curricular individualizada. En este caso el ajuste a las características del alumno es máximo pero tiene inconvenientes económicos. Tal y como explican los autores, se puede orientar al contenido en extensión y profundidad de una o más áreas, a la ampliación de contenidos no curriculares en horario lectivo relacionados con contenidos escolares, a la mejora del proceso como son las técnicas de estudio o el fomento de la creatividad, e incluso al enriquecimiento aleatorio escogido por el alumnado.

Dentro de la escuela se ofrecen también tutorías, en las que un alumno ayuda a otro alumno menos avanzado y trabajo con expertos, que se da cuando “uno o más alumnos, con uno o más talentos, trabajan un tema de su interés con una persona experta” (Martínez y Guirado, 2010). Esta última opción también se pueda dar fuera del centro escolar.

Es diferente a los espacios de apoyo, puesto que en este caso los alumnos con habilidades superiores realizan actividades con un profesor especialista en el contexto de escolarización ordinaria (Martínez y Guirado, 2010).

Todas estas medidas pueden tener carácter ordinario si el docente las lleva a cabo habitualmente, consecuencia de la conciencia de la diversidad del aula, o tener carácter extraordinario cuando se produce un cambio sustancial para ciertos contenidos del proceso de enseñanza (Martínez et al, 2012). Existe un tercer tipo, las medidas excepcionales que se dan cuando resultan insuficientes las dos anteriores.

En el ámbito extraescolar

En nuestro país, las actividades extraescolares para el desarrollo de las altas capacidades intelectuales están ofertadas por centros o por asociaciones. Un ejemplo es el programa de profundización de conocimientos “Andalucía Profundiza” para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y para Educación Secundaria Obligatoria (<http://profundiza.org>). El programa se desarrolla desde febrero hasta mayo en los centros educativos en horario extraescolar. Los proyectos de investigación que se desarrollan los dirigen profesores de los centros. Asociado a este programa, se desarrollan en paralelo talleres de enriquecimiento para alumnado de altas capacidades.

Existen también numerosas asociaciones en relación con las altas capacidades intelectuales en España. Es el caso de Mensa España (www.mensa.es), una organización internacional de la que solo pueden ser socios aquellos que obtengan “en una prueba de inteligencia acreditada una puntuación por encima del 98% de la población general”, considerándosele técnicamente superdotado. Mensa tiene tres objetivos principales que definen de la siguiente manera:

- Identificación de la promoción de la inteligencia, en beneficio de la humanidad.

- Proporcionar a sus socios un entorno social e intelectual estimulante, facilitando contactos sociales e intercambio intelectual por medio de conferencias, discusiones, publicaciones, grupos de interés especial, etc.
- Impulsar la investigación en psicología y ciencias afines, especialmente en lo que se relaciona con la naturaleza, desarrollo y uso de la inteligencia humana.

Pueden ser socias todas aquellas personas mayores de catorce años que cumplan el requisito establecido, beneficiándose de este intercambio intelectual. Es un tipo de agrupamiento en el que se llega a crear una comunidad con integrantes de los cinco continentes. Además, pretenden que se avance en el campo de las altas capacidades, fomentando la investigación. Mensa tiene unas 80 personas catalogadas como superdotados intelectuales en Zaragoza, ciudad donde fue fundada en 1984 (Ivars, C., 4 de octubre de 2014).

Esta asociación ofrece posibilidades de estimulación fuera de la etapa de educación obligatoria, lo que permite que los beneficios del agrupamiento no tengan un fin temprano, sino que se prolonguen durante toda la vida.

Las asociaciones, centros de investigación e instituciones ofrecen la posibilidad de identificar y realizar un seguimiento de los alumnos superdotados, además de programas individualizados o en grupos que se desarrollan fuera del horario escolar.

Otro centro reconocido tanto a nivel nacional como internacional es el Centro Huerta del Rey, un centro de Psicología y Educación de Valladolid, especializado en la atención de alumnos con superdotación intelectual (www.centrohuertadelrey.com). Se creó en 1989 y, además de atender las necesidades educativas y psicológicas del alumno con superdotación, atiende a las familias y profesionales de su educación. Tiene cinco niveles de trabajo: identificación, cursos de enriquecimiento, cursos de formación, investigación y publicaciones.

Los cursos de ampliación los se basan en el Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS), creado en 1989. Se basa en estudiar las diferencias de desarrollo de estos alumnos y conocer sus características para poder realizar la mejor orientación e intervención que atienda a todos los factores necesarios. Estos cursos se realizan de forma simultánea a la educación ordinaria y constan de actividades que no se pueden poner en marcha en el aula normal pero que favorecen el desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional.

Italia

En el ámbito escolar

Puesto que las acciones educativas deben fundamentarse en la legislación y son consecuencia directa de la misma, la ausencia de normativa en Italia hacia las altas capacidades intelectuales se refleja los centros. Como ya he comentado anteriormente, no se considera que los alumnos con estas características precisen una atención específica en el aula por lo que no se desarrollan las medidas comentadas en España. La única posibilidad para ofrecer esta atención reside en la relativa autonomía de la que gozan los centros educativos gracias a la legislación.

En el ámbito extraescolar

Puesto que la administración no ofrece la identificación y evaluación de este alumnado, la única posibilidad de obtener este servicio reside en las asociaciones no gubernamentales. Por la misma razón, los proyectos recomendados para los niños con altas capacidades intelectuales son promovidos por estas asociaciones y se desarrollan siempre en horario no lectivo.

Una de las asociaciones con las que he mantenido el contacto, la cual me ha informado de esta situación en Italia es la Associazione per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP) (www.aistap.org). Es una asociación de creación reciente, el año 2010, en la que se pretende ayudar a los alumnos con altas capacidades intelectuales basándose en los proyectos

y avances realizados en Europa. Ellos mismos aclaran que estos avances realizados en otros países evidencian la necesidad de un proyecto nacional sobre las altas capacidades, con el que se responda a las necesidades de estos estudiantes. Por ello, esta asociación ofrece crear elementos de evaluación de sus habilidades y modelos de intervención adecuados a sus exigencias que se puedan aplicar tanto a nivel escolar como extraescolar. Además, ofrecen formación e instrumentos para el profesorado e indicaciones y apoyos para las familias. Ofrecen además un servicio de consulta para todos aquellos que estén interesados en el tema, como fue mi caso.

En este país, uno de los recursos más utilizados son los campamentos de verano y el intercambio con los estudiantes del extranjero. El último de estos intercambios ha sido en octubre con una escuela holandesa que tiene clases dedicadas a los alumnos con altas capacidades.

Se trata todavía de los primeros pasos en este ámbito, y por ello las asociaciones tienen pocos años de vida. Estas asociaciones, en ocasiones, están relacionadas con departamentos de alguna universidad con amplios departamentos de investigación educativa. Este es el caso de la Associazione Rete per il Supporto e lo Sviluppo del Talento, delle Emozioni e del Potenziale (Step-Net) asociada al departamento de investigación de la Universidad de Pavía (www.plusdotazionetalento.it). Sus objetivos recogen el interés de crear redes que pongan en contacto a familias y profesionales, así como de sensibilizar a las instituciones para el reconocimiento y la evaluación del talento y el potencial en la escuela. Esta asociación, también busca la promover la investigación y las iniciativas editoriales, a diferencia de AISTAP, que se centra más en la labor directa con los niños. Step-net ofrece únicamente campamentos de verano y seminarios. Su trabajo está más centrado en la el fomento de la comunicación entre las personas asociadas a este campo y en la investigación, mientras que AISTAP centra sus esfuerzos en los programas de intervención con los alumnos que poseen

altas capacidades. A pesar del enfoque diferente, la finalidad es similar, ya que ambas pretenden crear contextos educativos que puedan apoyar adecuadamente el desarrollo de la persona y su alto potencial.

Volviendo al papel de las universidades en este campo, se deben destacar la Universidad de Pavía y la Universidad de Padova. En el caso de la primera, existe un departamento específico de investigación creado en 2009, denominado Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento sullo Sviluppo del potenziale, del Talento e della Plusdotazione. Este es el primer Laboratorio Universitario italiano que se propone ayudar a los niños dotados de “alto potencial cognitivo” (<http://labtalento.unipv.it/wordpress/about>) a desarrollar plenamente sus recursos. Se trata de un laboratorio activo en el que se encargan de crear cursos de actualización para docentes, crear campamentos de verano e invierno para los niños, mostrar experiencias y sobre todo, emitir todo tipo de publicaciones de ayuda.

En el caso de la Universidad de Padova, desde 2013 colaboran de manera activa con el programa experimental Education to Talent, centrado en la formación de los docentes y, en segundo plano, ayudar a las familias. Este programa lo comento de forma más extensa en el capítulo siguiente.

En definitiva, las medidas aplicadas en España en el ámbito escolar en relación con las altas capacidades se encuentran en un punto completamente diferente a la situación educativa en Italia en este mismo campo. A pesar de ello, los esfuerzos de las asociaciones no gubernamentales están dando sus frutos en Italia, consiguiendo grandes avances en poco tiempo, puesto que estas asociaciones se crearon hace aproximadamente 5 años. En España, las asociaciones no deben centrar sus acciones en conseguir una normativa, puesto que en nuestro país ya poseemos una, por lo que pueden realizar multitud de actividades destinadas a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Hay que destacar también, que el número de

instituciones de este tipo es superior en España que en Italia, muestra una vez más de que el recorrido comenzó hace más tiempo en este país que en el italiano.

CAPÍTULO IV. De la teoría a la práctica: “Proyecto Eureka” y “Education to Talent”

Una vez explicado todo lo que la legislación de ambos países recoge sobre las altas capacidades intelectuales, he decidido explicar dos proyectos concretos que muestren lo que realmente se hace en la vida cotidiana con estos alumnos. He seleccionado el Proyecto Eureka de Aranjuez y el programa Education to Talent de la Región del Veneto, porque ambos son el reflejo práctico de lo que se entiende en cada país por atención a las altas capacidades.

El curso pasado durante mi Erasmus en Padova, Italia, conocí el programa Education to Talent, que se desarrolla en la Región del Veneto con la colaboración de la Universidad de Padova. Como los mismos responsables del programa explican, “se trata de una iniciativa experimental para afrontar el fenómeno de los alumnos con alto potencial cognitivo en la escuela elemental (escuela primaria) y media (secundaria de primer grado)” (www.edutalent.it). Lo más relevante de esta misma descripción, es su carácter experimental, puesto que, como he mencionado en el capítulo anterior, no se desarrollan ni promueven desde el gobierno programas similares en las escuelas.

En abril de este año, pude conocer a través del periódico ABC el Proyecto Eureka que el equipo de gobierno de Aranjuez, dirigido por su alcaldesa María José Martínez de la Fuente iba a estrenar para alumnos superdotados. Este proyecto surge para apoyar a los alumnos de Educación Primaria con altas capacidades educativas, estando más cerca de las familias y dotando a los niños con estas características de herramientas e instrumentos para favorecer su adaptación (Serrano, M.I., 26 de febrero de 2014).

La decisión de seleccionar estos dos programas, se basa en su carácter innovador y reciente, ya que ambos se consideraron pioneros en el momento de su presentación. El programa Education to Talent es del año 2013 y el Proyecto Eureka de este año 2014, lo que

supone un ejemplo próximo en el tiempo del efecto de la legislación en ambos países. Es una manera además de comparar las situaciones de ambos países en este mismo año, lo que ofrece una idea más clara de cómo está el ámbito de las altas capacidades intelectuales en la actualidad.

Puesto que la web no ofrecía información sobre el Proyecto Eureka más allá de lo que se publicó en los periódicos, contacté con el ayuntamiento de Aranjuez. Desde el Departamento de Programas Educativos de la Delegación de Educación me proporcionaron el documento del Proyecto, del cual explicaré a continuación los aspectos más relevantes. Esta explicación la voy a realizar de forma paralela con la del programa Education to Talent, basándome en diferentes aspectos, para que se puedan apreciar de forma más clara las semejanzas y las diferencias entre ambos.

Entidades promotoras y colaboradores del programa

Las diferencias ya comienzan en los promotores de cada proyecto. El Proyecto Eureka surge desde el Ayuntamiento de Aranjuez. Es consecuencia de la legislación española y más concretamente de la normativa de la Comunidad de Madrid. Por tanto, los promotores son entidades del gobierno. En cambio, el programa Education to Talent, es fruto de la relación entre el Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Socialización de la Universidad de Padova, la Asociación para la Coordinación Nacional de los Docentes Especializados y para la investigación sobre las situaciones de hándicap, la Fundación Giacomo Rumor, la Unidad Operativa Compleja de la Infancia y la Adolescencia y la Asociación Omniacom. En este caso los promotores no son gubernamentales sino que se trata de colaboración entre organizaciones independientes del gobierno que promueven la investigación en diversos campos.

Nivel de aplicación

El programa español se desarrolla en la etapa de Educación Primaria con alumnos que poseen altas capacidades intelectuales pertenecientes a la localidad de Aranjuez, mientras que el programa italiano se desarrolla en la escuela elemental, denominada “primaria”, y también en la escuela media, denominada “secundaria de primer grado” de diversas localidades de la Región del Veneto. En total, participan siete provincias: Belluno, Padova, Rovigo, Treviso, Venezia, Verona y Vicenza.

Mientras que, como consecuencia de la existencia de otros programas que atienden las necesidades de estos alumnos y a las modificaciones del currículo que se realizan en la escuela, el programa español puede centrarse únicamente en los alumnos de su comunidad. En cambio, debido precisamente a la ausencia de esas condiciones en las escuelas italianas, el programa de este país es de nivel regional y trata de atender a alumnos de diversas provincias, ofreciéndoles una posibilidad de ayuda específica de la que no disponen normalmente. La finalidad es crear una red de escuelas piloto en el tema de los alumnos con altas capacidades.

Justificación

Los creadores del programa Education to Talent consideran que “estar dotado intelectualmente puede ser fuente de malestar” en la vida social (www.edutalent.it). Explican que para poder responder a sus necesidades, tanto pedagógicas como didácticas, y poder evaluar su potencial, es fundamental conocer las características de estos niños. Por tanto, están hablando de una formación de los docentes, que les permita reconocer y valorar las diferencias entre sus alumnos, y así puedan personalizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera. Se habla también de la necesidad de ofrecer información y apoyo a las familias y evaluar a los niños que tengan características compatibles con lo que consideran “gifted” o dotado.

Se trata entonces, de un proyecto cuya finalidad principal es la formación de los docentes para que puedan reconocer a este alumnado en sus aulas, que también se plantea actividades en relación con las familias, para que conozcan de lo que se trata, evaluar a los niños que puedan tener altas capacidades y apoyar a las familias que lo necesiten. En cambio, el Proyecto Eureka justifica su existencia en la legislación vigente, que contempla la Atención a la Diversidad como un elemento de calidad del sistema educativo. Por tanto, no está destinado a la formación del profesorado, sino que su finalidad principal es la aplicación con el alumnado que posee altas capacidades intelectuales. De esta manera, se asume que el profesorado ya está formado en este campo y se pasa a un segundo paso, que es el trabajo con los niños. También habla del apoyo a las familias, partiendo del punto de que ya han sido evaluados los niños y poseen una información inicial sobre el tema. Se trata más bien de sesiones de apoyo para dudas que puedan surgir al desarrollar el proyecto.

Perfil del alumnado

En este punto, el programa italiano no hace referencia de forma clara a qué tipo de alumnado se refieren. No se especifican unas características, solo se hace referencia a su posible sentimiento de diversidad respecto a sus compañeros, lo que puede causar aislamiento en la escuela. Sin embargo, desde Aranjuez se especifica un perfil del alumno a nivel intelectual, emocional y social. A partir de estas características, según especifica el documento que me proporcionaron, se pueden “deducir una serie de características educativas que deben ser atendidas con apoyo específico, y de ahí se derivan los objetivos generales del proyecto (Ayuntamiento de Aranjuez, 2014). Con esa información se sacan dos conclusiones: la necesidad del apoyo específico, que no se considera en el programa italiano, y el enlace de las características de estos niños con los objetivos del programa. Por tanto, el proyecto está basado completamente en la atención específica que necesitan estos alumnos. En cambio, desde Education to Talent, todavía hablan de “identificar y evaluar” a este alumnado.

Destinatarios

Una vez especificado el nivel de aplicación, comentaré de forma concreta quiénes son los destinatarios. Las actividades del programa italiano están destinadas a la formación de 215 docentes. Además, se considera la participación de 28 niños con sus familias.

En el Proyecto Eureka, según informaba el periódico, participaron 14 niños de forma inicial, pero podía formar parte cualquier alumno de la localidad que presentara el perfil de altas capacidades intelectuales. Así mismo, participaban sus familias en las sesiones de apoyo comentadas previamente.

Objetivos

Los objetivos, ejemplifican claramente la prioridad de cada programa. En primer lugar, los objetivos definidos para el proyecto italiano se engloban en dos áreas: las instituciones escolares y las familias de los niños con altas capacidades intelectuales. De igual manera, los objetivos definidos en el programa español se engloban en tres áreas: los alumnos participantes, la familia y el profesorado, por ese orden. La principal diferencia es que, mientras que en el primero, lo primordial son las instituciones escolares, en el segundo lo son los alumnos participantes.

Así pues, los objetivos de Education to Talent (www.edutalent.it) son:

- Promover la información y la formación de los docentes en relación a las temáticas conectadas a los estudiantes con “elevado potencial cognitivo” [...] de modo que sepan reconocer a los estudiantes superdotados.
- Predisponer la posibilidad de variaciones curriculares.
- Sensibilizar a la comunidad con esta temática.
- Adoptar medidas de apoyo para los estudiantes con elevado potencial cognitivo.

- Adquirir la habilidad y las metodologías a aplicar en el ámbito familiar en modo de favorecer actitudes y comportamientos que favorezcan el desarrollo del niño según su propia peculiaridad, en armonía con el ambiente.

De la misma manera, desde Aranjuez establecen tres objetivos generales, concretados con varios objetivos específicos.

- Desarrollar las capacidades de los alumnos participantes potenciando sus centros de interés y sus motivaciones.
- Implicar y orientar a las familias en el proceso de enriquecimiento de sus hijos atendiendo sus demandas e incluso favoreciendo el contacto de las distintas familias.
- Apoyar al profesorado responsable de este alumnado, coordinándose y planificando acciones conjuntas.

Estos objetivos muestran dos realidades muy diferentes que se están dando en la actualidad. Los objetivos que se dan en Italia, y el carácter experimental del programa, nos recuerdan, en cuestión de atención a las altas capacidades intelectuales, la situación de España hace una década, en lugar de asemejarse a la situación de España hoy en día.

Actividades

Las actividades, puesto que son consecuencia directa de los objetivos, también se agrupan en torno a las dos áreas mencionadas en el proyecto Education to Talent. Concretamente, las actividades relacionadas con las instituciones escolares son tres: una formación intensiva para profesores, la creación de un trabajo de intervención y la creación de una comunidad de aprendizaje y profesionales. La primera de ellas se denominó “Learning Week” y consistió en 40 horas de formación de los 215 docentes. A continuación, y con el personal docente ya formado, se llevó a cabo el “Project Work” que consistió en ayudar a los docentes a desarrollar una intervención personalizada para cada contexto didáctico. Supone una síntesis

entre las nociones transmitidas y el propio contexto en el que desarrollan su labor cotidiana, ya que tenían la oportunidad de elegir el propio proyecto que iban a realizar. Estos trabajos se agrupan en cinco temas generales: habilidad cognitiva y aprendizaje, contexto educativo y sensibilización sobre el tema, didáctica, creatividad y motivación. Por último, y para permitir que esto no finalizase aquí, se creó un portal web cuya función es la de una comunidad de práctica, guiada siempre por expertos, donde se comparten los documentos, productos o líneas de trabajo que sean interesantes.

En relación con las familias, se desarrollaron actividades de difusión y sensibilización, así como actividades de acogida y apoyo a las familias, incluyendo la evaluación de los niños.

En Aranjuez, las actividades desarrolladas son completamente diferentes. Establecieron actividades de apoyo grupales y de seguimiento individual, tanto de los alumnos como de las familias. Las primeras actividades grupales destinadas a los niños fueron de descubrimiento, muy variadas y basadas en lo lúdico, cuya finalidad era conocer al niño. Una vez constituido el grupo, se desarrollaban grupalmente las actividades de investigación-acción, con las que se pretendía, no solo el enriquecimiento individual, sino la cohesión grupal. Puesto que la creatividad es una característica fundamental en las altas capacidades, el programa también contemplo actividades creativas a través de producciones individuales y colectivas en las que globalizaran sus centros de interés, como artes plásticas, teatro, expresión oral y expresión escrita. Todo esto se complementa con salidas recreativo-culturales, en las que también pueden participar familias, como visitas a museos o monumentos históricos. Por último, las actividades individuales destinadas al niño buscan el seguimiento personal, como ya he mencionado, y lo hacen a través de un Proyecto Educativo Individual, donde se puedan elegir los objetivos, contenidos y metodología prioritaria para él.

A la familia, de forma complementaria al trabajo que se realiza con los niños, se le hace una entrevista inicial para recoger información, en busca siempre de la colaboración, y se les ofrece la posibilidad de atención personal para sus necesidades o consultas.

La explicación de las actividades es el método más visual para comprender la diferencia entre los dos programas, y una vez más son muestra de la gran diferencia en la atención de las altas capacidades entre los dos países. Las actividades propuestas en Education to Talent, corresponden a un primer nivel, en el que lo esencial es formarse, conocer las necesidades y sobre todo, eliminar las posibles ideas erróneas que tengan docentes y familias sobre el tema. Es el primer paso para poder desarrollar el segundo nivel, en el que se encontraría el Proyecto Eureka. En un punto donde los docentes ya están formados y las familias disponen de amplia información sobre el tema, se pueden desarrollar actividades de enriquecimiento directo para los niños. Se centran todos los esfuerzos en desarrollar toda su capacidad, ofreciéndoles la individualización que necesitan mediante todo tipo de actividades que se basan en sus centros de interés. Además, se busca la conexión entre familias, puesto que la situación tan desarrollada positivamente permite que la conexión sea enriquecedora.

La mejor manera de poder seguir avanzando, es aprender de los errores y problemas que puedan surgir, por eso el Proyecto Eureka, propone una evaluación inicial, una evaluación del proceso y una evaluación final. Los proyectos solo pueden mejorar si se realiza una constante evaluación de todas las propuestas, y por ello sería interesante que el programa Education to Talent también reflejase la importancia de esta evaluación en su desarrollo.

CONCLUSIONES

Este trabajo, en conjunto, está centrado en la atención educativa que deben recibir los alumnos con altas capacidades intelectuales. Es un campo que todavía se encuentra en desarrollo, como demuestra la falta de información real sobre el tema y la existencia de muchos mitos y estereotipos sobre las personas con altas capacidades intelectuales. Conviene conocer la situación pasada y presente para poder realizar una labor docente adecuada, en la que no se vuelvan a repetir los errores del pasado y se llegue a una situación óptima para estos alumnos en las aulas.

El primer paso que se debe dar es conocer la normativa del Estado hacia este campo. Todas las leyes aprobadas a nivelo estatal, por su carácter globalizador, permiten que existan unas bases mínimas que todos las administraciones educativas deben cumplir y aplicar en cada colegio. En este caso, existen varias leyes sobre altas capacidades intelectuales en España pero no es así en el caso de Italia. La consecuencia en la labor docente es directa. En el caso de la evaluación del alumnado, el docente español puede recurrir a los servicios de evaluación psicopedagógica de la administración pública, mientras que este servicio no se da en Italia. Así mismo, conoce unas pautas generales de intervención que el docente italiano no aplica porque la legislación no hace referencia a ellas. Al no reconocer estas características como necesidades específicas de apoyo educativo, la legislación italiana tampoco recoge las medidas necesarias para los factores relacionados. Este es el caso de la familia y la formación docente, la cual si que queda atendida en la normativa española.

Por tanto, la importancia de toda esta normativa analizada no es relevante solo para los órganos de gobierno de una comunidad autónoma o de los centros, sino que afectan a cada docente individual en su trabajo diario. Por esto mismo, he considerado relevante hacer una revisión de toda la legislación española e italiana sobre las altas capacidades intelectuales. Esta misma revisión, por si misma, justifica las acciones educativas que se llevan a cabo en

cada país. En el caso de España, la primera vez que se hace referencia a la sobredotación intelectual es en 1995, mientras que en Italia todavía no se ha mencionado directamente en ninguna ley promulgada. Los reales decretos, las órdenes y las leyes orgánicas que se han sucedido desde 1995 en España concretado la atención adecuada, creando una evolución marcada por el desarrollo de las altas capacidades.

En relación con la normativa a nivel estatal, ambos países se encuentran en dos posiciones diferentes, pero en el caso de la normativa autonómica podemos encontrar similitudes. Tanto en España como en Italia, las leyes estatales se concretan con leyes a nivel de Comunidades Autónomas en el primer caso y de Regiones en el segundo. Esto supone que el desarrollo tampoco sea homogéneo dentro del mismo país, ya que habrá comunidades o regiones que dediquen más esfuerzos a este campo que otras. En el caso de Italia, desde 2003 con la Legge n. 53 del 28 de marzo, las instituciones gozan de mayor autonomía, que asociada con la normativa regional, es la única opción de los colegios de atender las altas capacidades. A pesar de tener esta opción, sigue existiendo mucho desconocimiento del tema en el país. Se debe, una vez más, a la falta de un proyecto estatal que permita la sensibilización de la sociedad y la formación del profesorado, puesto que poseer autonomía para trabajar pero no tener la información y la formación necesaria produce un efecto similar a que no exista legislación general.

A pesar de que teóricamente España posea un desarrollo más amplio en el campo de las altas capacidades, este no se lleva a la práctica completamente. Esto quiere decir que el propio sistema educativo tiene limitaciones aunque esté legislada la diferencia en la educación. En España la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades ofrece un amplio abanico de posibilidades pero a la hora de la puesta en práctica, se suele utilizar la aceleración ya que es la respuesta más rápida y que menos gasto económico supone. Lo importante es que las demás opciones de atención también están recogidas y por tanto son conocidas por los

docentes, por lo que cada uno podrá utilizar aquella que considere necesaria en el centro. Al contrario, en los centros italianos, los docentes no poseen esta información sobre las medidas más adecuadas y cómo llevarlas a cabo, por lo que en la escuela no se atienden plenamente las necesidades del alumno con altas capacidades.

Las acciones educativas que se llevan a cabo en horario escolar suelen estar respaldadas por acciones educativas extraescolares. En España, muchas de ellas se realizan en los propios centros educativos, como servicio complementario a la atención que reciben los niños durante el horario lectivo. A pesar de esto, existen numerosas asociaciones relacionadas con las altas capacidades en nuestro país, y están surgiendo poco a poco otras en Italia. Estas asociaciones quedan definidas por sus propios objetivos y gracias a ellos podemos diferenciarlas según su labor. En el caso de Italia, el objetivo principal es la sensibilización de toda la comunidad, la formación de los docentes y la evaluación de los niños que puedan poseer altas capacidades intelectuales. Esto quiere decir que se encuentran en un punto en el que lo principal es dar a conocer qué son las altas capacidades y como deben atenderse. De forma complementaria, pero no tan destacable, se realizan algunas actividades para los alumnos que las poseen, como campamentos de verano. En el caso de las asociaciones españolas, puesto que los docentes ya deben estar formados en las altas capacidades y la evaluación de los alumnos se realiza en las instituciones públicas, su labor se centra en realizar programas para los niños y en cursos para especializar a los docentes. En este caso también se ofrece atención a las familias, ya que este requisito es fundamental independientemente del tipo de necesidad que posea el niño.

De cara a la futura labor como docente, es de gran importancia conocer las posibilidades que podemos ofrecer a los niños tanto en horario escolar como extraescolar. El docente, por su formación, debe ser un punto de referencia para las familias y por ello debe estar informado sobre los programas más adecuados para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos. En este documento se recogen algunas de las acciones educativas más relevantes

en el campo de las altas capacidades, con las que podemos apreciar una vez más la diferencia entre ambos países sobre este aspecto.

Con la finalidad de mostrar las dos situaciones diferentes en las que se encuentran ambos países, he seleccionado un programa actual de atención a las altas capacidades intelectuales de cada país. Se trata de ejemplos prácticos de todo lo comentado previamente. Conociendo las características más destacables de cada uno, no solo se comprende el concepto de altas capacidades que posee cada país sino que un docente puede basar su labor educativa.

Puesto que estos dos países se encuentran dentro de la Unión Europea, también se comenta la normativa más influyente a nivel europeo sobre las altas capacidades intelectuales, que se desarrolló en 1994 y se puede considerar un punto de partida para las acciones educativas de cada país. Se trata de un marco de referencia que algunos países han aplicado antes, como ocurrió en España en 1995, y que otros países han incorporado o están incorporando posteriormente, como podría ser el caso de Italia.

Además, con la finalidad de poder comprender todos los elementos comentados y poseer una información clara sobre el tema, conviene desarrollar un marco teórico previo como el del capítulo I de este documento. Un marco teórico sirve de aclaración para cualquier persona que no esté formada en el campo de las altas capacidades, de manera que se eliminen los mitos, se utilicen correctamente los términos y se conozcan las características de este alumnado y los factores que se relacionan con él. Se trata de un punto de partida que todos los docentes deben tomar a la hora de intervenir en un caso de altas capacidades intelectuales. Se consideran los elementos básicos para la actuación docente, y por ello se incluyen antes del análisis de la legislación, en la que vienen reflejados, y de las acciones educativas. Sin este marco teórico, como ocurre con cualquier tema, el resultado del análisis puede ser insatisfactorio, lo cual se debe evitar para conseguir un trabajo claro e interesante para la labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco; Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (1a. ed.). Desde http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Barrera, Á., Durán, R., González, J. y Reina C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Desde <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Manual.pdf>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra; Comisión de Altas Capacidades; Gobierno de Navarra (2012). *¿Qué entendemos por altas capacidades intelectuales?*. Desde http://creena.educacion.navarra.es/equipos/altascapacidades/pdfs/decalogo_familias.pdf
- España, Ayuntamiento de Aranjuez (2014). *¡Eureka! Proyecto de apoyo, formación y seguimiento a familias y alumnos de altas capacidades*. Aranjuez.
- España, Decreto 135/2014, de 29 de julio, *por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*. Boletín Oficial de Aragón, 150, de 1 de agosto de 2014.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

España. Orden, de 14 de febrero, *por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Boletín Oficial del Estado, 47, de 23 de febrero de 1996.

España. Orden, de 24 de abril, *por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*. Boletín Oficial del Estado, 107, de 3 de mayo de 1996.

España. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Boletín Oficial del Estado, 131, de 2 de junio de 1995.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente: Escritos esenciales* (1a ed.). Barcelona: Paidós Iberica.

González, C. (2009). La superdotación y el alumnado con altas capacidades. En Castejón, Juan Luis; Navas, Leandro. *Unas bases psicológicas de la educación especial* (pp. 275-293). Alicante: Editorial Club Universitario.

España. Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, *por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los*

alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, 182, de 31 de julio de 2003.

Italia. Direttiva Ministeriale, de 27 de diciembre de 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Recuperado desde

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>

Italia. Legge n. 517/1977, de 4 de agosto, de *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 224, de 18 de agosto de 1977.

Italia. Legge n. 104/1992, de 5 de febrero, *Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 39, de 17 de febrero de 1992 – Supplemento Ordinario n.30.

Italia. Legge n. 53/2003, de 28 de marzo, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 77, de 2 de abril de 2003.

Italia. Nota Prot. 4274 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, de 4 de agosto de 2009, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

Recuperado desde

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09#destinatari

Ivars, C. (4 de octubre, 2014). La gente traduce ser superdotado con tener éxito en la vida y no tiene nada que ver. *Heraldo.es*. Recuperado el 4 de octubre de 2014, desde http://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza_provincia/zaragoza/2014/09/30/gente_traduce_ser_superdotado_con_tener_exito_vida_tiene_nada_que_ver_312539_301.html

Martinez, M., Guirado, A., Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N. y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (1a. ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Martinez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades* (1a. ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), pp.: 180-184. Recuperado desde, <http://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>

Serrano, M.I. (26 de febrero, 2014). *Aranjuez estrena su plan Eureka para alumnos superdotados*. ABC. Recuperado el 12 de abril de 2014, desde <http://www.abc.es/madrid/municipios/20140226/abci-aranjuez-apoyo-superdotados-201402252142.html>

Sternberg, R.J. (1994). La sabiduría, su naturaleza, orígenes y desarrollo. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Werneck, C. (2002). *Manual do Midia Legal: Comunicadores pela inclusão*. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, desde http://www.escoladegente.org.br/_recursos/_documentos/mml1/mml1.pdf